

琉球大学学術リポジトリ

発達障害のある小学生男子の個別支援に関する事例研究 ―重要な他者との関係構築の支援から―

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-05-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, 浦崎, 武, Sesoko, Masae, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5958

発達障害のある小学生男子の個別支援に関する事例研究

— 重要な他者との関係構築の支援から —

瀬底 正栄* 浦崎 武**

A Case Study of the Individualized Support for an Elementary Schoolboy with Developmental Disorder :From the Viewpoint of Relationship-building with Reliable Others

Masae SESOKO* Takeshi URASAKI**

要 約

発達障害児は、幼い時期から集団適応に問題を示すことが多い。仲間からの受容の低さや否定は、子ども時代の問題に限らず、子どもたちのその後の適応困難、学校や社会からのドロップアウト、孤独感などに結びついていることが指摘されている。人との関わりから生じる彼らのトラブルの要因を一方的に発達障害児だけの問題と捉えがちになることもあるが、一方で原因をどのように理解するかによっても対応の仕方が変わってくる。つまり、彼らと関わりをもつ他者の側の関わり方を工夫することにより彼らの行動が変わるという観点を持つことは大切である。人と人との関わりを大切にすることにより彼らの行動が変わるという観点を持つことは大切である。人と人との関わりを大切にすることにより彼らの行動が変わるという観点を持つことは大切である。これまでの対人関係での失敗と困難からないがしろされてしまう側面があった。そこで、本研究では障害児教育実践センターにおける小学校6年生の男の子への個別支援と支援者との関係構築による支援を行った事例報告をした。本事例を通して個別支援を重ねることで、本児の抱える特徴から重要な他者との安定的な関係構築の必要性和本児が受容されることに対する期待の場になっていくことから、セッションでの関わりを関係性重視に変化させていく。このようなことは、本児のみに当てはまることではなく発達障害児が抱える根底にある問題だと捉えた場合、受容していくこと、内面から支えていくことに重要な意味があることが示されている。

1. はじめに

発達障害児は、幼い時期から集団適応に問題を示すことが多い。仲間からの受容の低さや否定は、子ども時代の問題に限らず、子どもたちのその後の適応困難や、学校や社会からのドロップアウト、孤独感などに結びついていることが指摘されてい

る(五十嵐 2005)。

発達障害児の多くは、対話や表情の手がかりを意識し解釈することや、集団のなかで適切に行動することや、対人的なことばを適切に使用するなどの社会的スキルの発達と獲得に問題を持っている。そのため、重要な社会的手がかりを見逃したり、表情や身振りや声の調子などの手がかりを見分けて解釈することができなかつたりした結果、周囲が予想できない不適切な行動をとる。また、仲間に対する気配りや状況に応じた対応ができず、必要以上に競争的であったり、否定的であったり、露骨であったりしがちである。年齢や状況にそぐ

*Matsusima Ele. School, Naha City, Okinawa Pref

**Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

わないことばづかいや、応答のズレや、一方的な対話や、文脈の理解のしそこないなど言語の問題も持っていることが多い。このようなことは想像するに難しくない。

人との関わりから生じる彼らのトラブルの要因を一方的に発達障害児だけの問題と捉えがちになることもあるが、一方で原因をどのように理解するかによっても対応の仕方が変わってくる。つまり、彼らと関わりをもつ他者の側の関わり方を工夫することにより彼らの行動が変わるという観点を持つことは大切である（浦崎 2006）。人と人との関わりを大切にすることによって関係性に根付いた支援は人の成長・生涯発達の基本ではあるが、これまでの対人関係での失敗と困難からないがしろされてしまう側面があった。それは、将来の社会適応においても大きな影響を与えるとも考えられる。従って、関係性を大切にされた発達支援、学習支援、適応支援を行うことは彼らの発達の促進、学習や課題意識への意欲の向上、さらには対人関係から生じる問題等の予防、軽減にも繋がると考えられる。そこで、本研究では障害児教育実践センターにおける個別支援の事例にもどずき、一人の小学校6年生の男の子にどのような変容が見られたかを検討する。そして、支援者の個別支援のあり方を考察することを目的とする。

2. 方法

1) 対象

11歳6ヶ月（小学校6年生通常学級在籍）、男子、全IQから知的発達水準は中程度の遅れがあることを相談機関の検査から報告されている。言語性IQ、動作性IQとの差が無く、持っている力は統計的な差はないものと判断され、バランスがとれている。習い事として、柔道を3年生の頃から始め現在も週3回2時間程度の練習を続けている。

2) 手順

①障害児教育実践センターの実践トータル支援プログラム事業における月2回（水曜日18時～19時30分うち個別支援45分・集団支援45分）の個別支援で実際に男の子（以下、T男）と関わりをもち、

その後、保護者（以下、母親）との面談を行うようにする。②個別支援のなかでT男との関わりを詳細に記述する。その際、筆者が関与しながら行動観察記録を行うようにする。ここでは、実際の個別支援における筆者との関係性の様子、援助のあり方を検討することが目的である。従って個別支援の取り組みのなかの自然な文脈を重要視する。筆者が自ら本児との関わりを振り返り行動観察記録を行うこととなる。また、母親との面談は障害受容の心理的支援者として関わり、その内容を詳細に記述する。

そして母親が、T男のトータル支援日以外の様子を記録したノートを毎回筆者に提出してもらい、コメントを記入後返却する。

③T男の行動記録を用いて筆者が重要と思われるエピソードを抽出する。そのエピソードは支援者としての筆者との関係性や支援のあり方に焦点を当てるとともに行動の前後の文脈が分かるように行動観察記録をそのまま利用する。④表記上、筆者が抽出したエピソードが分かりやすいように行動観察記録のなかの抽出する箇所の文頭にNo.を付し、文章の最初の文字の前と最後の文字の後に「-」を使って抽出箇所を表現する。⑤そのエピソードとして記述された行動について前後の行動との関連性から推測させる気持ちの移り変わり、筆者との関係性による影響について分析する。⑥分析においてはT男のエピソードについて小考察をする。さらに各セッションの経過にそって意味のある時期を区分し、その時期の小考察を行う。小考察においては〔個別支援担当者との関係性〕、〔集団支援担当者との関係性〕、〔特徴的行動〕、〔環境的要因〕の項目を交えて検討する。⑦実践トータル支援プログラムでの支援者としてのサポートのあり方について総合考察を行う。

3) 関係性を形成する支援者

支援者は、個別支援を大学院生1年の男性で期間は小学校で特別支援学級の担任として勤務している小学校教諭が行う。障害児教育に携わって3年目になり、さらに通常学級を11年間担任として受けもった経験がある。集団支援は、大学3年生の男性で小学校での障害児支援学生ボランティアとして子どもたちと関わりをもっている学生が行う。

3. エピソードと小考察

ここでは第1回のセッションから9回までの時期（4月11日～8月2日）を第1期とし、10回から16回（9月12～12月19日）までを第2期として報告する。#はエピソードを抽出したセッション番号を、「」はT男の言葉、『』は母親の言葉、【】は個別支援担当者の言葉、{ }は集団支援担当者の言葉として記す。また、抽出したエピソードの支援者とT男との関係性構築による適応支援が理解しやすいように、個別支援担当（筆者）を支援者1、集団支援担当者を支援者2とする。

1) 第1期のエピソードと小考察

第1期 支援者との関係性構築（セッション#1～#9）X年4月11日～8月2日

#1-エピソード

No.1 - T男が、集団支援の中で名札作りを行っている。制作するより周囲の子どもや学生に興味があるらしく、もの珍しそうにちらちらと見ながら、紙やハサミを意図的に机の下に落としては拾いをくり返している。「だめだよ、一緒に作ろう」と声をかける支援者2にかまうことなく、逆に一緒にやろうと誘う。支援者2が戸惑っている間に長テーブルをたたむなどどんどん行動をエスカレートさせていく。声をかける支援者2に、手の甲を突き出して「ふーして」と自分でやって見せた後、同じ行動をするように何度となく要求する。支援者2が1、2回要求に応じて「ふーしようね」と言ってやってあげるが、「もっと」「もう一回」など要求がさらに強くなっていく。制作時間が終了したため周囲が片付けをはじめると、この場が終わったことに気が付き、いったん落ち着いて片付けをはじめた。

No.2 - その後、集団支援がはじまるが、「後何分で終わる」「いつまで」「何時」を頻繁に聞く、支援者2が「7時半までだよ、あの長い針が30になるまでだよ」と説明するが、時計からの時刻の読み取りが十分できないために同じ質問を何度もしてしまう。支援者2も本当に時間を気にしているのではなく、ただ聞く行動をくり返して喜んでいるのではないかと感じたのか、その後詳しく説

明することはなくなった。それでも、常に時間を気にして「いつ終わる」をくり返していた。－
No.3 - ゲーム説明や実際のゲームが始まってルールが理解できていないため、ゲームより周囲ばかりを気にしながら、勝負に対することのみこだわりの、「どっちが勝ったの」「何で負けた」を何度も聞きく。自分のチームが勝つと大喜びをするが、自分が原因で負けたときはそのことに気が付くこともなく「どっちが勝った」「何で負けた」を同じようくり返した。－

#1-小考察

まだT男に個別支援担当者として紹介されていない段階だったので、名札作りをしているT男のそばで、しばらく支援者2とのやりとりを見てた（No.1）。名札を作ることにほとんど興味が無く、ハサミを使うことや紙に名札をデザインして描くことに抵抗しているかの様にも見えたが、とりあえず紙をわざと落としたり、ハサミやノリも落としたりと作業を進める意識はなく、物を落としてその落ち方を見て楽しむほうに集中していた。ものを落とすことに対して支援者2が注意することはなく途中で何度か「T男作ろう、落としたりたら完成しないぞ」と声をかけて名札作りに戻そうとするが、その声かけとまったく関係のない行動でさらに名札作りから離れていく。手の甲を突き出して「ふーして」をくり返して言い始める。行動をすべて受容しようとしてつとめる支援者2は「ふーするって何」とT男の要望に対して具体的に聞くが、T男が自分でやって見せるのを見て、これ以上作業から離れると完成できないと思ったのか、T男の要望に応えることなく名札作りに戻そうとするが、執拗に「ふーして」を要求する。1、2回要望通りの行動をするが、しかし収まることなく作業終了まで同じような行動が続く。常に自分のペースで相手を使うような道具としての扱いになっているようにも感じられた。手の甲に息をかけることで、その感覚刺激を楽しみ、相手のことを考えず自分の思いのみを伝える、一方的な会話だけが終始続いていく。No.2では、集団支援がはじまるが、「後何分で終わる」「いつまで」「何時」を、聞き返しそれを聞くことで自分を落ち着けようとしているかのようにも思えた。初め

での場所で、初めての人と初めてのセッションで自分なりの意味をもつこともできず、参加する方が難しいのかもしれないと感じるほど落ち着きが無く、時間と周囲を気にすることのみに意識がいつてしまっているように思われた。No.3で、勝敗にこだわる場面があるが、唯一自分で周囲と共感できる感覚だったのではないかと思えた。ゲームのルール自体は理解できていないが、「どっちが勝った」の問いに対して「今はこっちチームが勝ったよ」の一言で飛び上がるほど感情を表現するのは、勝つことの意味を喜びとして周囲と共感しながら表現して良いものだと思えるように思えた。だからこそ、勝敗のみにこだわり自分が理解できていないゲーム内容については触れず、勝敗だけを常に聞くことしか出来ないのではないか、勝敗を知ることその場にいることの意味を見いだしているかのように思えた。初めてのセッションの中で、沢山の参加者の中で自分の支援者が誰なのかを意識することは難しかったかもしれないが、今後個別支援、集団支援の双方の支援者がT男にとってこの場における重要な他者として意識できたとき、今回見られた行動や言動がどう変化していくかが変容を見る一つの視点となっていくと思われた。

#5 - エピソード

No.1 - T男が集団支援を終えエントランスで母親Aと何やら話している。若干興奮した様子で周囲を気にしながら母親の質問に答えている。どうやら集団支援での内容を聞かれいるらしく、うまく伝えられずにおどおどしている。話している途中で、支援者1を見つけ駆け寄ってくる。「今日も勉強する」「どこです」と矢継ぎ早に質問を繰り返して来る、支援者1の【いつもの場所で】の一言で行き先がわかったのか、手を引いて個別支援を行う部屋へ足早に移動していく、母親の『T男』と呼ぶ声に振り向くこともなく「何する」「何持ってきた」と質問だけを常に繰り返す。-

No.2 - 個別支援の部屋に入ると、いつもと同じ場所に座り隣に置いた支援者1の鞆を探り始める。【だめだよ勝手に見たら】と言うが行動を制止する様子は見られない。鞆を取り上げ支援者1の隣に置き、【号令お願いします】の声でつられ

るように「良い姿勢、これから学習を始めます」ととり合えず始めることができた。【筆箱出して】と促すと「わすれた」「どうする」とあわて始めたので、支援者1の持っているペンを使うように差し出す。さっとペンをつかむと、迷いもなくすぐに分解を始め次々に部品を机周辺に落としてしまう。「ごめんなさい」「ないない」「どこに落ちた」を繰り返しながら、落ちた部品を探しまわる。探さないで、椅子に座るように言い取り組みを始めようとするが、席に戻るとすぐに支援者1の筆箱からネームペンを勝手に持ち出し、「これ使いたい」と要望する。席から離れないで課題に取り組むことを条件に認めるが、ネームペンを使おうとすると反射的にネームペンを支援者1の服に押しつけたり、試し書きをする。支援者1と目が合うと「ごめんなさい」「ごめんなさい」をくり返すが、いっこうにやめようとはしない。いけないことだとわかっているが、行動を押さえられないようなそんな歯がゆさがあるように見え、叱る気にはなれなかった。-

No.3 - ネームペンを取り上げ課題に取り組むように再度促すと、支援者1の集団支援に対する質問にも徐々に答えるようになってきた。落ち着いてくる様子が伝わってきたのでペンを渡し、集団支援について話してきた内容を書いていくように指で用紙のますを指すと、声を出しながら、よく使う文章の決まり文句のような内容を交えながら最後まで書くことができた。-

No.4 - 書き終えたT男はすぐに「発表する」「どこで」「どこで発表する」とあたりを見回しながら言い、【もちろん前で】と支援者1が言うと、あたりまえのように部屋の前方中央に立ち、大勢の人の前で発表するかのように深々とお辞儀をした後、書いた文章を読み上げる。その後「質問どうぞ」といつものセリフを支援者1に向かって当たり前のように投げかける。質問に答えた後「これで発表を終わります」と張りのある大きな声で、また深々と頭をさげてお辞儀をした。-

No.5 - 発表できたこととお辞儀がすばらしいことを支援者1が嬉しそうに伝えると、「もう一度やっていい」と何度もお辞儀を見せてくれた。その度に大きな拍手を送り、照れ笑いをしながら支援者1に視線を向けるT男に【上手、上手】と

声をかけた。その後、席に戻った後は、落ち着いて残りの課題に取り組むことができた。－

No.6 － 個別支援の時間も残り少なくなり、次回の予告をした後、戸締まりをはじめのことをT男に告げると、すぐに電気のスイッチの方へ急いで駆け寄り、「消していい」と聞いている間に全部の電気を消してしまった。支援者1が【私が消すからさわらないで】と言うが、やめる気配は全く無くついたり消したりを繰り返す。結局、支援者1が部屋を出るまでやめることはなかった。－

#5－小考察

T男の衝動性が顕著に感じられる個別支援となった。No.1で支援者1が視野に入った瞬間、それまで集団支援の内容について説明していた母親への視線は無くなり、個別支援の部屋へ移動することにのみが優先され、それが行動に繋がっているように感じられた。どの部屋へ行くのかわからない段階でも支援者1を引く手は大変強く、とにかく移動しなくては収まらない状況にT男がなっているように思えた。No.2では、さらに衝動性を押さえることができず、ペンを分解したり、ネームペンで支援者1の服を汚してみたりと思ったことと行動が直結して身体が動いてしまうように見えた。「ごめんなさい」をくり返すが、行動を制御できないもどかしさがあるように感じられ、T男自身どうしていいのかわからないような表情にも見え、怒る気にはなれなかった。とにかく刺激となっている、ネームペンを取り上げ、ことが収まるように集団支援についていつものように聞き始めた。T男が興味を示すような刺激さえなくなれば、とりあえず話を聞いてもらえることは、これまでのセッションで感じ取れていた。そこで今回も同様に刺激となっている鞆や筆箱をT男の視野の中から隠し、その後徐々に支援者1の言葉が彼の思考の中に入り込めるようになっていったと思われる。このような行動は発達障害児の特徴的行動と捉えてしまえば、それで終わってしまうが、このような行動を押さえたい、止めたいと思っても反応をしてしまった身体を制止することが出来ない、歯がゆさ、もどかしさをT男自身もっているように感じられた。それは、書いた文章を発表するNo.4で、支援者1に対して集団支援の楽

しさを伝えたい、教えたいとの思いから、苦手に行っている文章でなんとか表現し発表すること、これ自体が本当にT男が個別支援でやりたいことであり、衝動的に行ってしまったことはむしろその逆のことだったかもしれないと思った。支援者1が何度も拍手と笑みを送ることで、認められた行動を何度も繰り返す。それは、その後の課題に対するT男の行動にも波及していく（No.5、No.6）。ここに支援者1とT男との間に特別な他者として存在し始めた、支援者1との関係性が垣間見えたように思えた。

#9－エピソード

No.1 － 個別支援の場作りとしてテーブルの準備をT男と二人で行っていると、隣の部屋から集団支援の打ち合わせや練習の音が楽しそうに聞こえてくる。T男が「支援者2もいる」「見ないで、言ってくる」と言いながら隣を気にしている。たまに大きな笑い声が聞こえると「うるさい」と壁に向かって大声で叫んでいる。隣の騒がしさにも少し慣れた頃だと思っていたので、反応の強さから環境要因に、どうしても左右されてしまうT男の特徴がうかがえた。－

No.2 － T男の母親が、前回のトータル支援後2週間の行動観察を記した記録ノートを今回から支援者1に提出するようになった。そこで、この記録の中からT男が興味を示した内容について語ってもらうことを目的に、個別支援をスタートさせた。ノートをめくりながら、T男に質問をしていった。特に写真付きで紹介されている家庭科の調理実習の様子は、笑顔でグループのメンバーと調理をし、T男もフライパンで野菜を炒めているベストショットであった。それは場の空気が伝わってくるようなもので、前日の準備から試食の時間まで続くドキドキ感が母親の記録からも感じ取れるものであった。さらに記録の中では家に戻った後も調理実習についてよく話してくれたと書かれていた。ほんの5日前のできごとである。－

No.3 － ところが、T男に写真を見せながら母親の記録を読んであげると、「何してるの」「隣の人誰」と言い他人事のように支援者1に聞いてきたので、とぼけているのかと一瞬思ったが、これまでそのようなことはなかったので、再度【調理

実習で何をつくったの」と聞いてみるが、「わからん」「だれが調理実習したの」と本気で聞いてきた。慌ててほかの記録についても確認してみるのが、「わからん」や首をかしげるばかりで、母親の視点とT男の思いとにずれがあるのではないかと思い、記録ノートからの話題探しをとるあえず終わることにした。－

No.4 － その後、習い事で続けている柔道を題材にしたイラストに吹き出しをつけて、言葉をそえる取り組みを行った。これまで比較的スムーズに思い浮かぶ言葉や技の名前を書くことができていた。しかし、この日はイラストを見るより支援者1の顔をのぞき込みながら鉛筆を顔に押しつける行為にこだわり【痛いよ】と言って止めるが「自分は痛くない」と言い返すほど、必要に繰り返す。自分が痛くない行為は相手も受け入れるという一方的な思考が優先されているように思われ、支援者1の【痛い】に対して「痛くない」は、行動を修正するだけの要因とはならないようであった。－

#9－小考察

T男が周囲の刺激に過敏に反応することは知っていたが、毎回聞こえる隣からの音に、いつまでたっても慣れることなく、同じように反応しているのは彼が持っている特徴としてしっかり理解していかなくてはならない。No.1での「うるさい」というのは毎回あることで、その過敏さが全面に出ている場面である。日常生活、特に学校生活ではこのような、過敏さからくる困難やトラブルは容易に想像できる。また、No.3で調理実習の記録について全く覚えていないことや写真に写っている実習グループのメンバーさえ思い出せず、「だれ」と聞くほど周囲との関係性の希薄さを感じさせられることはなかった。通常では普段、教室で一緒に学習を共にしていれば、自然と対人的な関係が築かれていると思われるが、しかしT男にとっては、直接的な関わりの中でしっかりとした関係性が持ていないと、毎日共に同じ教室にいても、それはただの他人であって特別な他者として意識される存在でないことが、このできごとから浮かび上がってくる。担任の先生が多くの方で配慮や支援を行っていても、クラス全員としっかりとした

関係性を持つということはT男にとって難しい課題であり、この件から十分その困難さが推測できた。No.4で、鉛筆を支援者1の顔に押し当てる場面では、自分を中心とした一方的な思考が行動を後押ししていることが会話から伝わってくる。相手の痛いより、自分の痛くないと思う感情が上で、それをベースに行動と思考を組み立てていく。これは、対人関係において大きな失敗を繰り返してしまう原因の一端を表していると思われる。支援者1は、何度も【痛いよ】【やめてください】と言うが、なかなかこの行動は収まらなかった。T男は支援者1の反応を見て喜んでいるというより、【痛い】という支援者1の反応が理解できないので、くり返し確認するように顔をのぞき込みながら反応を見ていたようにも思える。最後は鉛筆を取り上げたので「もうやらないよ」と言ったが、決して反省してやめたのでは無く、最後まで支援者1の反応が理解できないのでやめたと言った方が、近いのかもしれない。

2) 第1期の考察

本児との関わりは、セッションでの全面受容による関係性構築から始まっていく。そこには彼が抱える特徴としての、集団の動きや場の雰囲気による状況判断の遅さ、押さえられない衝動性、相手の感情をなかなか理解できない難しさ、これらはこれまでのセッションの中で度々見られたことである。状況判断の遅さは集団支援の中でより顕著に表れてくる。#1のエピソードで、いきなり大勢の支援者との対面があり、訳もわからず名札作りが始まっていく。本児はその場の状況がうまく理解できず、なかなか名札作りへ意識が行かない中、唯一その場でできる自分の一番の快の状態を探し始める。それが机から物を落とし落ちていく様子を楽しむ行為である。それを、支援者2が止めようとするが、何の関係性も構築できていない状況では、本児の思考にまで届くはずもなく、ただの反応として受け取り行動はさらにエスカレートしていく。ここに、T男なりの場のやり過ぎ方がはっきりと表現されている。一見、落ち着いたこの行為は、状況理解ができない本児がこれまでの経験の中で見いだした彼なりの方法で、その場の意味を作り出し、周囲の人と自分のわか

りやすい快の状態での関係作りを始めている。これはある意味自然な行動でもある。その後のチーム対戦ゲームでも、勝ち負けというはっきりとしたことは理解できたが、ゲームの状況またはそのルールまで理解することはできなかつた。そこで、時間を聞くことが、周囲との関係を築き、その場をやり過ごそうとする本児なりの方法だったのかもしれない。しかし、周囲では時計の意味が十分理解できていないのに、なぜ時間だけ気にしているのか不思議に思ってしまう。ここに本児が感じているその場の雰囲気と支援者とのずれが生じ、受容することを目的に参加している支援者2ではあったが、最後まで本児の苦しさを理解してあげることができなかつた。

1 No. 1 No. 2 「ふーして」「後何分で終わる」「いつまで」「何時」と支援者に問いかけることがその場での関係構築へのアプローチとして考えると、本児は常にその環境で関係を閉ざしているわけではない。自分が何に向かっていいのか、何を求められているのかわからない状態のとき、逆にその場をやり過ごせる他者を求めてくると考えられる。これは、# 1 No. 3で勝負に対するこだわりだけを全面に出して、「どっちが勝ったの」「何で負けた」と支援者に問いかけ関わろうとする場面からも感じることができる。

このように、本児はその場にいる特定の他者と関係を築くことを彼なりの方法で行っている。しかしこれは、支援者たる他者がその特徴的な行動を理解し受容していかななくてはならない。ここに本児の適応支援の難しさがある。

5 No. 1 No. 2 No. 3で見せる衝動性は、さらに本児の持っている難しさを表している。刺激に対して衝動的行動を表していく様は、なにかに駆り立てられてるような行動にも見える。自分では身体を止められない叫びにも似た「ごめんなさい」「ごめんなさい」がその場でくり返されたり、No. 6の個別支援を終わるとすぐに電気のスイッチの方へ急いで駆け寄り、「消していい」と聞いている間に全部の電気を消してしまうことも、それを物語っている。支援者1との関係が構築され重要な他者として存在し始めていても、T男の特徴的行動は収まる気配がみられない。

9 No. 2 No. 3では、支援者1が本児にとって重

要な他者としての関係の構築が進んでいると思っていた頃、他者との関係構築の難しさを再認識させられる会話となる。6年生に進級し現在のクラスメートと学習を始めて4ヶ月になった頃のエピソードである。毎日、顔を合わせているはずのクラスメートのことを覚えていないことは、想定外のできごとであった。さらに、調理実習の写真や母親の記録からもこのときのグループのメンバーとの生き生きとした様子が伝わってきたが、本児にとってはそれはその場に集まった人との行った行為であり、グループのメンバーとの関係を築き深めるものではなかつたことがうかがえる。同じ時間を同じ場所で4ヶ月経過してもそれだけでは特別な他者とみなせない、本児の他者との関係構築の難しさを感じさせる。さらに、# 9 No. 4で見られるように、自己の感覚として「自分は痛くない」と感じることを、他者も痛くないと結びつけ、それをベースに他者へのアプローチを行うことは、そこに相手の心情を汲みとる作業が欠落していることに気が付いていない。支援者1の【痛いよ】【やめてください】の言葉の背景に、本児に対する不快な気持ちがあることを本児は読み取ろうとしていない。これは本児の持っている特徴でもあるが、その露骨なまでの言動や行動は、これまでの対人関係においていかに失敗と困難を重ねてきたかを表していると考えられる。

これまでの個別支援は机上での取り組みを中心として行い、その中で本児を受容していく形で進められてきた。しかしこれでは本児が抱える難しさに対する支援となっているか疑問が残る。本児には関係を大切にされた発達支援、学習支援、適応支援を行うことで発達の促進、学習や課題意識への意欲の向上、さらには対人関係から生じる問題等の予防、軽減にも繋がる取り組みが必要とされている。そこで、これまで机上での取り組みが中心となっていた個別支援から、身体を通した本児の感覚に訴える又は感覚から伝える支援の在り方を検討し、さらに他者の感情変化や心情の汲み取りを意識させるような関わりを行う。また、これまで集団支援は支援者2との関係構築のために支援者1の介入を控えてきたが、本児にとって集団支援も個別支援も同じセッションの一つとして考えた場合、集団支援での場による状況判断の遅さ

表1. 第1期 支援担当者との関係性と行動的特徴

回	個別支援担当者との関係性	集団支援担当者との関係性	特徴的行動	環
1 4/11		手の甲を突き出して「ふーして」と求めくる。	「あと何分」「いつまで」「何時に終わる」をくり返し聞く。	①
2 4/25	支援者1と模倣動作を行う。	初めてペアーになり、ゲームに参加する	時間や次の予定を繰り返して聞く。	
3 5/17	笑いが止まらず、転がり回る。	エレベータに乗って良いかの、問いをくり返す。	Hさんの側にいることにこだわる。	
4 6/6		前に出て作品を紹介することを好む。	Hさんとエレベータのボタンを押して、開閉を楽しむ。	②
5 6/13	発表後のお辞儀が上手にできることを褒めると、何回もくり返す。	なかなか落ち着かず、会場から2回でてしまう。	ネームペンで支援者1の服に落書きしたり、渡したボールペンをすぐに分解してしまう。	
6 6/27	換気ダクトへボールを投げたてしめキャッチボールが成立しない。	ゲームへの参加意欲は低いが、勝敗だけにはこだわる。	静かな場所から、騒がしいへ移動すると、周囲のことが気になって、集中できない。	③
7 7/11	席のセッティングにこだわり、何度も移動を繰り返す。	担当の役割を果たしながら、ボーリングを楽しむ	3人ゲームになると、ルールや順番をよく守る。	
8 7/23	誰かに見られることに、強く反応する。	「楽しかったね、またやろうね」と支援者2に声をかける。	隣の部屋からの声が気になり、敷居を自分で移動しはじめる。	
9 8/2	鉛筆を顔に押しつける行為を支援者1が【痛いよ】と言って止めるが「自分は痛くない」と言い換える。	支援者2がルールの説明を何度も行い、理解するまでは、控えめに参加する。	母親からの2週間のT男の記録をもとに話しかけるが、他人事のように質問される。	

環境要因

- ①初めてのセッション参加
- ②セッション後Hさん親子とモスバーガーに行く、約束をする。
- ③個別支援の部屋を集団支援の会場隣へ変更する。

と人と人との関わりを大切にしている関係に根付いた支援を考えた場合、支援者1、2が共に関わりをもつことも本児にとって意味のある場所に変えていく要因になっていくのではないかと考えられる。

3) 第2期のエピソードと小考察

第2期 支援者との関係性構築

(セッション#10～#15) X年9月12日～X年12月16日

#10-エピソード

No.1 - 小学校の夏休みも終わり、1ヶ月ぶりのセッションである。少し日焼けした顔で、エントランスの方に母親と立っている。支援者1にはまだ気がついていない。声をかけるとすぐに駆け寄ってくる。そばに来るなり「今日も勉強するの」「何する」と返事も聞かずにくり返す。変わっていないT男の様子にほっとしながら母親に挨拶をする。-

No.2 - 母親は何かを見せたいらしくT男に『見せましたか』と言うが返事がないので、『早く見せてあげて』と促す。T男も鞆の中を慌てて探し一冊のアルバムらしきものを、支援者1の顔の前に突き出す。『説明しないとわからないわよ』と再度促され、練習していたのか「夏休みの写真です見てください」と母親の方を見ながら再度突き出した。苦笑いをする母親の様子を確認したあと受けとると、夏休みの思い出アルバムになっていて、海水浴や水族館等に行った写真が貼られている。個別支援の中でゆっくり見るとを告げると、いつもの部屋へ移動を始めた。-

No.3 - 部屋に入ると、すぐにT男はテーブルや椅子を動かし自分でセッティングし始める。自分でやらないと気が済まないのか納得いくまで動かそうとする。支援者1が椅子に座り【号令お願いします】と言うとやっとな椅子に座り始めますの挨拶をすることができた。-

No.4 - アルバムをめくりながら、夏休みのことを話してもらおうと声をかけると、すぐにアルバムを取り上げ、すごい勢いでページをめくり「はい終わり」「終わり」と言いながら関係のない質問をし始めた。支援者1が【もうお勉強はやりません】【終わりましたよ】と言うと、不思議そう

に顔をのぞき込み「怒っているの」と言う問いかけに。支援者1も「怒っています」と言う。T男はなぜ支援者1が怒ったのかわからず「なぜ怒るの」「自分は何も悪いことをやっていないのに」と強い口調でつめよる。自分は悪くないをくり返すので、なぜ怒ったのかをゆっくりと説明をしていく。十分理解できたかはわからないが、その後「もうやらないよ」と言ったので、再度夏休みの写真について説明してもらった。-

No.5 - 前回の調理実習と同様に「わからん」や「これ誰」と聞くこともあったが、家族との写真が多かったこともあり比較的多くの説明をしてくれた。-

No.6 - 夏休みの話も終わり、T男が前々から約束していた柔道の技を支援者1に教えることについてお願いすると、照れ笑いをしながら承諾しさっそく支援者1がもってきた本を見ながら【これはどんな技】とT男にきくと動きを交えて教えてくれたので、支援者1からT男の得意技を教えるて欲しいとお願いすると、「それじゃ大外刈りね」と言いながら席を離れ空いているスペースへ移動する。「ここつかんで離さないでよ」と言うのと、技をかけ始めた。何度も倒される支援者1を見ながら大笑いするT男と汗だくになりながら何度もT男と組む支援者1との間に心地の良い雰囲気ができあがり、場の空気が明るく変わっていくのが感じられた。-

#10-小考察

No.1 夏休み明けで、1ヶ月ぶりのセッションでこれまで通りの反応をしてくれるか、若干の不安を持ちながらの対面であったが、変わらないT男の様子に安心する反面、変わっていないことに対するこれからの関わり方の難しさも感じながらの対面であった。夏休みの写真は個別支援の中でゆっくり説明してもらおうことをT男に約束してもらい、いつもの部屋へ移動することになった。No.3 部屋ではT男がテーブルや椅子の場所にこだわりながらも、なんとかT男の号令で始められた。No.4 夏休みの写真について話してもらおうと声をかけるが勝手な振る舞いをくり返すT男に対して【もうお勉強はやりません】【終わります】と言葉と表情で伝える。これまで、T男との関係構築

の立場から、行動を受容することに重きをおいてきたため今回のように否定的な態度をみせるは初めてであった。不思議そうにするT男は、支援者が怒っているかどうかを確認すると、自分が悪くないことをくり返すようになる。そこで、なぜ怒ったのか、どうしていやな気持ちになったのかをゆつくりと説明をする。T男にとって悪気がないことも相手にとっては不快な気持ちになることを伝えることは、これまでのセッションの中で行われてこなかった。当たり前なことではあるが、そのような心情的な部分の理解が十分にできない難しさを抱えての関係構築は、他者の側がよりT男に対して感情の説明をして行くことが求められているように感じられた。No.5では、教えられる立場から教える立場へと構造の変化を行うことや得意な柔道を通してそれを進めていくこと、T男の身体感覚から伝わる他者との関わりは、机上だけでは汲みとることのできないものであり、No.6の「それじゃ大外刈りね」「ここつかんで離さないでよ」は、自分が相手の領域にはいって関わろうとしている行動であると考えられる。その結果、これまでになかった心地のよい雰囲気を感じられたのも、場を共有している感覚や気持ちが通じ合っている体験から来るものではないかと思われる。

これらのことから、支援者が感情をしっかりと言葉と表情、行動で伝えその理由を説明することは他者の側の関わり方を工夫することでもあり、関係を大切にしたい適応支援にも繋がると思われる。

#15-エピソード

No.1 - 支援者1の理由で15分遅れセッション会場に着くと母親は保護ミーティングに参加していたため、T男は集団支援の会場で学生と会場設営のためテーブルを動かしている。手伝っているようにも見えたが確認するまもなく、そばに駆け寄り「何で遅れたの」「今日はお勉強やるの」といつも通りの質問となる。時間がなかったので個別支援の場所をエントランスで行うことを告げ、移動する。-

No.2 - 前日の母親からのメールで、学校でのトラブルがここ1週間多いことを知っていたので、いつもの取り組みよりは遊びを通して関わりながら話を聞こうと考え、ミニフリスビーの用意を始

める。いつもと同じように会話していると、「わからん」「しない」といった否定的な返事が多く、状態の悪さをなんとなく感じさせるところがあった。-

No.3 - ミニフリスビーを行うが、周囲にいる子どもたちが気になるらしく、ミニフリスビーを支援者1になげることができない。何度も声かけをして投げて見ても、ほとんど飛ばすことができずそばの壁にぶついたりしている。周りにいる子どもたちと遊びたいらしく声をかけるが、なかなか気づいてもらえず、その場をうろうろしている。-

No.4 - 集団支援が始まる時間となり会場に子どもたちと学生が集まってくる。T男は、なかなか中にはいろうとしない。支援者1と一緒に会場に入ろうと誘うがそれでもしぶしぶ、中に入り支援者2の隣に座る。司会の説明から縄跳びを個人と支援者2と行うことや集団で跳ぶことが説明させるが、T男の表情はさえない。俊敏な方ではないので縄跳びも苦手になっているのかと思いつつも支援者2が「縄跳びやってみよう」と誘うが良い返事がない。T男の方から「外でやりたい」と希望してきたので、会場からエントランスそして玄関を出て、外に向かうT男「中でやろう」と声をかけるがなかなかもどってこない。別の支援者が声をかけT男に中に入るように促すが、このころから縄跳びを振り回しはじめ、徐々に落ち着きが無くなっていく。-

No.5 - T男が中に戻ると、縄跳びを振り回しながら周囲にいる人を威嚇するようになる。支援者2が「T男危ないよ」とやめさせようとするが、2階への階段を駆け上がって逃げたり、大声を出して挑発したりと逆にエスカレートしていく。支援者1も1階2階とおいかけるがなかなか捕まらず、T男は大汗をかきながら走り回っている。追われること、誰かにかまってもらうことに喜びを感じているかのように、追ってくる人を挑発している。-

No.6 - 集団支援の会場に逃げ込んだとき、支援者1の要求に応じて縄跳びを10回跳んで見せてくれた。「あと何回跳ぶ」「終わっていい」と確認をとった後、再び会場から飛び出し廊下やエントランスを駆け回っている。-

No.7 - やっと。捕まえたときは集団支援終了

の時間になってしまった。しかしT男の表情はセッション開始の時とは違い、なにかストレスを発散させた様なすっきりとした表情に変わっていた。その後、支援者1に対して母親から、学校では学力検査に向けた取り組みがここ数日続いている、クラスや担任の先生にも余裕がないような感じがあり、宿題もその対策問題が多く、学級、学年がいつもと違う雰囲気になっているのではないかという話になった。それと同じくしてT男も落ち着きがなくなってきたのでそれが原因ではないかと思い、『収まるのを待っています』とあきらめ顔で話していた。－

#15－小考察

前日に母親からここ数日学校で落ち着きがなく、トラブルが多くなるとのメール連絡があったので、セッションでの対応もいつもと同じような流れでは進まないだろうと予想しながらの対応となった。支援者1が遅れてきたこともさらに悪い条件となってしまったが、それよりもNo.4 No.5で見られたように、これまでにない行動で、相手を求めて動き回り、特定の他者でなく自分にかまってくれる他者を見つけては発散しようとかまえている雰囲気が感じられた。支援者2も同様に思ったらしく、取り組みをさせるよりは、T男が発散したい方法でその場を生かしていくことに、支援の意味があると考えた。支援者1と支援者2が同じような思いで接していたこともあり、T男にとっては思いっきり発散できる環境が整っていった。後は安全面の確保のみに気を遣い、その他はT男の動きに合わせる形で進んでいった。T男は汗だくになれるほど追われたり、捕まったりの繰り返しが長く続いたが、決して縄跳びができないわけではない。No.5で 集団支援の会場に逃げ込んだときは支援者1の要求に応じて縄跳びを10回以上跳んで見せてくれることもあった。このことから、縄跳びができないからその場を飛び出したのではなく、自分が今の抱えている問題をどう処理していけばいいのかかわからず、T男なりの方法でその解決を図っていると考える方が行動の意味が見てくる。走り回ることによって心のバラスを整えながら発散しているようにだんだん思えてくる。捕まったときの笑顔や逃げ出したときの叫び声は、

他者との関わりを求めその中に喜びを感じている表現にも思えた。T男にとっては、この場が自分を受容してくれる場所であること、また支援者がそういう存在であることを感じているように思える。そうであるならば、この場がどれほどかT男にとって価値のある場所なのかを改めて考えさせられる機会ともなった。T男の抱える特徴的な行動の難しさは、学校という場では対人的な関係でトラブルになりやすいと思われる。しかし、このトータル支援の場では、その難しさを受け入れ、関わり方を工夫することにより彼らの行動が変わるといった観点を持つことを大切にしている。No.5の最後にT男の表情はセッション開始の時とは違い、なにかストレスを発散させた様なすっきりとした表情に変わっていたことも、人と人との関わりを大切にすることを根付いた支援があるからではないかと思われた。

4) 第2期の考察

第1期では、支援者1が本児の行動を受容し、関係性の構築に重きを置いていたが、そこで見られた、本児の抱える特徴的な難しさはどう向き合っていくかが、第2期に向けた取り組みの課題となっていた。第2期ではエピソード#10#15で表したように、本児のすべてを受容するのではなく、その中に他者の心情を汲みとれるような場面を作り出すことで、本児が考え感じてくれるように支援者1の関わりを変えていく。このことは、#10 No.3での対応から、本児にとっては理解しがたい変化に写ったように感じられた。しかし対人関係においては自然な反応でもある。支援者1が【もうお勉強はやりません】【終わりましたよ】と言うと初めて、「怒っている」と言う。これまでのセッションの中で初めて使った言葉である。重要な他者となろうとしていた相手が、今自分の行った行為に対して怒っていることに気が付き、強い拒否感を表していく「自分は何も悪いことをやっていない」と言うT男の心情、自分の行為と他者の心情が切り離されて存在していることがうかがえる。このことが本児の抱える特徴的な難しさでもあるが、あえてその部分に他者の感情をT男の受容状態にあわせて表現していくことは、対人関係から生じる問題等の予防、軽減にも繋がると考える。

表2. 第2期 支援担当者との関係性と行動的特徴

回	個別支援担当者との関係性	集団支援担当者との関係性	特徴的行動	環
10 9/12	「怒っているの」と聞かれ【怒っています】と伝える。	「手が痛い」と訴えるほど、綱引きを頑張る。		
11 10/17	自分の旅行の写真を見ながら「この人誰」「ここどこ」と聞く。		興味を持ったものはすぐ「もらっていい」「ちょうだい」といってほしがる。	①
12 10/31	日記を書く間、自分を見ないでという。	1ヶ月ぶりに支援者2に会い、照れながら話をする。	時間や次の予定をきにすることがほとんどなくなった。	②
13 11/14	運動会で踊ったエイサーのビデオを一緒に見る。	最後に支援者2と、二人神経衰弱を行い、カードをとれたことを喜ぶ。		③
14 11/28	修学旅行について、聞いても「わからん」としか答えない。	紙飛行機を、換気ダクトや階段の上へ飛ばし続ける。		④
15 12/5	学校の様子を聞いても、「わからん」で、終わってしまう。	支援者2の声かけも聞かず、縄跳びを振り回し、周囲の人を挑発する。		⑤
16 12/19	「手を触って」「肩に手を置いて」等の身体接触を強く好む。	一緒に縄跳びを投げ散らかしたり、T男のまねを支援者2がするのを喜ぶ。	特定の相手に絞って、挑発的な言葉を投げつけ、追ってくるようにし向ける。	

環境要因

- ①東京への旅行
- ②運動会1週間前
- ③運動会が終了
- ④修学旅行から戻ってきた後、そのままセッションへ参加する。
- ⑤学校で学力検査テストに向けた取り組みが多くなる。

また、その場の構造の変化、立場の逆転は本児にとって他者の状態を理解していく試みとして重要だと考える。#10 No.5での大外刈りをT男が支援者1に教える様子はまさに逆転がおった状態で、本児の身体を通した関わりから直接体験的に他者との関係を持たせ、その中で関わる他者の心情が自然に思考できるように流れている。支援者1が

【痛い】とえばすぐに手加減し、【危ない】とえば枝を止めることもできた。このことから言葉と身体が一对となって作用し思考していることが考えられる。このような取り組みは第2期を通して行われ、同様の反応は支援者1にとって確実なものとして感じられるようになっていく。

#15で見られた行為は、これまでのセッション

ではなく、初めてと言っている状態であったがこの中で、本児の特徴とトータル支援の意味を再認識するできごとにもなる。本児は多くの特徴的な難しさを抱えているが、その分部に対して他者の側の関わり方を工夫していくことにより行動が変わっていくという、トータル支援の活動趣旨がある。もちろんこれは、支援を担当する全員が理解した上での活動でもあるので、ときには本児の特徴に支援者全員で対応していくことも考えられる。まさにそれが#15No.5 No.6に表れている。一見、やりたい放題のわがままにも見えるが、いつもと違う行動であることやより過激であることも、何かあるのではないかと支援者が同じように感じていることがこの場の意味を作り出していく。本児が求めていたのは今抱えている自分自身の心情をコントロールするための彼なりの方法を認めてくれる他者と場所の存在が必要で、それがセッション会場であったのではないかと考えられる。その結果として#15No.7で見せた、本児の表情があるのではないと思われる。ただし、このような対応ができるのもこの場だけであるかもしれない。そうなればこのような場の設定がなければ本児の苦しさが続き不応を起こしていくのでは、十分な意味を果たしているとは思えない。トータル支援の場を利用しながらやはり変わっていくことが望まれ、本児に残された課題や支援して行く側に突きつけられたこれからの対応が見えてくる第2期となっている。

4. 総合考察

本児とのセッションでの取り組みでは、本児の抱える特徴的な難しさを受容しながら行われた。第1期では本児との信頼関係の形成を基盤に考える立場に立ち、第2期では本児が重要な他者との間で喜怒哀楽の複雑な感情を経験することによって、自分自身やその重要な他者についてさまざまな概念やイメージを形づくることのきっかけとなる関わりを持っていった。小林(2005)が、周囲の重要な他者との関係の中で「自分の心」が成り立ってくると言ったように、本児においても支援者との関係が重要な他者として構築されていくように、関わり手が本児の情動の動きを何とか掴も

うと努めれば、常にとはいわないまでも、本児の行動は単に無意味な「困った行動」ではもはや無くなり、やはり本児の情動の現れなのだと「わかる」場合がしばしば生まれる。本児の通常から逸脱しているかに見える行動も、周囲との関係の中で捉えれば、常に何らかの意味を持つ行為として浮き出てくるはずである。関わり手は、本児の思いに気持ちを寄せ、その思いがこの行動に表現されていることを受け止めようと努めれば、そこにある意味が見えてくると考える。そして、その意味を通して本児を理解することができるようになると思える。

個別支援では、ある種特別な配慮のもとにセッションが行われている。このようなことが日常の中で可能なのかという問いが当然立ち上がってくる。無論、現状では厳しい状況かもしれない。ただ関わる人々が自分の価値観や期待、願いだけで発達障害児を見てしまうことは、関わる側からの意味付けだけの偏った見方になってしまい、彼らとの関係は不安定なものとなり、ときには大きな不安を与えたり関係を悪化させるような行動を引き出すかもしれない。それらを放置していくことは、彼らの特徴的な行動いけば処理方法で解決していくしかない状況に追い込んでしまう。それでは、ますます对人的にも社会的にも過酷な課題が山積していく状態が続いていく。そこで、必要とされるのが放置されずに他者と関わりながら問題の軽減、対処ができる場の設定である。その場で、抱えている問題を重要な他者と関係をもちながら対処していくことは、「自分は受容されている」実感や安心感を持つことに繋がっていく。彼らの日常には、彼ら自身が苦手とする課題が多く存在しているであろう。そのなかで重要な他者として支援者が関わることは自信や意欲などと共に「自分の心」を変容させることに繋がっていけば、現実社会への適応も可能になっていくのではないと言える。本事例が示したように本児が抱えている難しさを、重要な他者である支援者とその場における関わりは、本児にとって自力で解決しづらい問題を直接持ち込める場となっている。「自分は受容されている」と感じることで安心をよび、支援者が寄り添うことで日常生活、本児の社会生活への適応を支援している。この場における関わ

りを重ねることで、対人トラブルの軽減や対人関係における自分の行動の客観的感受性を感じることが可能になっていくのではないかとと思われる。本事例も当初、社会生活の適応スキル獲得に支援の重みを感じていたが、個別支援を重ねることで、本児の抱える特徴から重要な他者との安定的な関係構築の必要性と、本児が受容されることに対する期待の場になっていくことから、セッションでの関わりを関係性重視に変化させていく。このことは、本児のみに当てはまることではなく発達障害児が抱える根底にある問題だと捉えた場合、重要な他者が関係の中で受容していくこと、内面から支えていく関わりが重要であることが示唆されてくる。

引用文献

- 浦崎 武 (2006). 高機能広汎性発達障害をもつある小学生男子への重要な他者としての関係形成による適応支援 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 7, 1-18
- 神園幸郎 (2005). 高機能自閉症児における社会性障害の特徴とその背景：共同注視を行動を通して, 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 7, 13-25
- 小林隆児 (2005). 自閉症の関係発達臨床 鯨岡 峻 (編著) 日本評論社, 9-16
- 鯨岡 峻 (2005) エピソード記述入門：実践と質的研究のために, 東京大学出版会, 1-118
- 五十嵐一枝 (編著) (2005) 軽度発達障害児のための SST 事例集, 北大路書房, 1-9